

Impensés et prêts à penser de l'aide ordinaire en mathématiques : le cas de 2 séances d'aide personnalisée en maternelle.

Marlot Corinne (Acté) – Université Blaise pascal – Clermont Ferrand

Toullec-Thery Marie (CREN) – Université de Nantes

Résumé : *C'est sur deux séances « d'aide personnalisée » à destination de 2 élèves de grande section de maternelle, rencontrant des difficultés avec la notion de partage, que nous avons axé nos analyses. Le but de ce travail est de questionner et remettre en jeu certains des « prêt à penser » qui traversent le métier dès lors qu'il s'agit « d'aider » les élèves. Notre travail montre que la plupart du temps, le professeur étudié, ne régule pas l'activité des élèves selon l'analyse épistémique du savoir en jeu, mais plutôt selon ses représentations de ce qu'il faut faire pour « aider » ces élèves. L'objectif du professeur semble être de permettre aux élèves de produire une trace écrite, quelque soit le contenu de cette trace. Tout se passe comme s'il s'agissait de « faire réussir à tout prix » ces élèves en difficulté. Le risque est alors de déconnecter complètement ces élèves de l'enjeu de savoir initial. Pour nous, ce type de réponse à la difficulté, de portée très générique, pourrait jouer le rôle de « prêt à penser », assimilable à une forme de « doxa ». De notre point de vue, le maintien et le renforcement de ces « doxa » pourrait empêcher les professeurs, d'une manière plus générale, de penser véritablement les conditions de l'aide ordinaire.*

1. INTRODUCTION

Dans ce travail, nous nous intéresserons particulièrement au dispositif d'Aide Personnalisée à l'école primaire, datant de 2008. Il transforme l'organisation du temps scolaire : deux heures hebdomadaires sont uniquement destinées à des élèves dont les compétences marquent un écart avec celles de la classe. Les circulaires¹ maintiennent un certain flou sur les pratiques à privilégier lors de ces temps d'Aides Personnalisées. Il y est seulement question d'« aide

¹ Circ. 2008-042 du 4/04/2008 Préparation de la rentrée 2008 ; Circ. 2008-082 du 5/06/2008, aménagement du temps scolaire, organisation du temps d'enseignement scolaire et l'aide personnalisée dans le 1^{er} degré ; Circ. 2008-105, du 6/08/2008, obligations de service des personnels enseignants du 1^{er} degré ; Circ. 2010-38 du 18/03/2010, Préparation de la rentrée, dont personnalisation des parcours scolaire.

individualisée supplémentaire », de mise en œuvre de « *travaux particuliers* » où l'enseignant pourra « *expliquer différemment* ».

Nos travaux (Marlot & Toullec-Théry, 2011 & Toullec-Théry & Marlot, 2012) ont permis de contribuer à la caractérisation de certains des gestes professionnels (Sensevy, 2005 ; Bucheton & Dezutter, 2008) de l'aide ordinaire à l'école primaire, que cette aide soit dispensée dans le temps de la classe ou dans celui des temps dédiés à l'aide personnalisée.

L'étude de cas présentée ici ²se fonde sur un ensemble de séances mises en œuvre en grande section maternelle. Nous focalisons notre analyse sur deux séances consécutives d'aide personnalisée qui s'adressent à deux élèves présentant des difficultés avec la notion de partage. Notre ambition est d'affiner et de réinterroger certains des « prêts à penser » qui semblent circuler dans la profession, dès lors qu'il s'agit d'aider les élèves ayant « échoué » des apprentissages en classe. Dans ce travail, nous chercherons à mettre au jour, grâce à la mise en tension de l'analyse didactique de l'action conjointe et de l'analyse du discours du professeur, certains de ces « prêts à penser ». En effet, nous faisons l'hypothèse que les situations mise en place par tout professeur mettent au jour, dans une certaine mesure, les représentations qu'ils se font de la difficulté scolaire.

1. CADRE THEORIQUE

Les outils notionnels de la TACD, théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007; Sensevy, 2011), nous permettent d'engager des analyses propres à estimer l'adéquation entre les conditions de l'apprentissage et l'apprentissage effectif des élèves, pour un savoir considéré.

Nous nous appuyons sur la notion d'*épistémologie pratique* (Sensevy, 2007; Marlot, 2009). Elle représente l'ensemble des croyances, représentations, théories et savoirs mobilisés par le professeur pour enseigner. Pour autant, si ces éléments d'*épistémologie pratique* peuvent être appréhendés directement dans les discours des professeurs (ce qu'ils disent de ce qu'ils font), c'est l'analyse didactique de la pratique effective et des écarts observés entre ce qui est attendu par le professeur et ce qui est effectivement réalisé, qui permet de manière indirecte de révéler ces éléments qui jouent un rôle essentiel en tant que déterminants de l'action.

Un second ancrage théorique pose la notion de « jeu » comme centrale. Cette modélisation vise à comprendre et expliquer la complexité des situations d'enseignement-apprentissage,

² Le recueil de données a été réalisé par Guylène Louvel, IEN de la circonscription de Saint Malo (35) et membre de notre collectif de travail autour de la TACD, qui a filmé les séances et s'est entretenue avec le professeur. Qu'elle en soit ici, vivement remerciée.

selon une approche anthropologique où les faits (didactiques) et les valeurs qui les portent ne sont pas dissociés.

Dans nos analyses la pratique effective est décrite sous forme de Jeux d'Apprentissage (ce que le professeur fait faire aux élèves dans la situation donnée), ce qui permet d'identifier la ou les pratique(s) de savoirs, c'est-à-dire les capacités effectivement acquises par les élèves, ce que nous appelons, dans le langage des modèles, les *Jeux Epistémiques émergents*. Ces derniers sont le produit de l'analyse didactique du chercheur. Ils sont en quelque sorte, « décantés » à partir de la description de l'ensemble des Jeux d'Apprentissage mobilisés. Parfois les objets d'apprentissage effectifs s'écartent des objets d'apprentissage attendus et le Jeu Epistémique émergent s'écarte du jeu épistémique qui était visé (le Jeu Epistémique dit *source*). Nos analyses cherchent à appréhender ces écarts.

2. METHODOLOGIE

Notre méthodologie de l'étude de cas répond à une forme de raisonnement à partir de prototype (Livet, 2005). L'étude de cas, développée dans ce travail, contribue à l'élaboration d'un prototype de la pratique d'aide ordinaire à l'école primaire.

Pour ce qui est de la construction des données, elles ont été collectées et analysées selon un processus d'enquête, dans le but de construire progressivement un réseau de significations. Chaque séance filmée est toujours précédée d'un bref entretien *ante*. Le professeur peut y exprimer ses intentions, formuler ses objectifs, identifier les différents temps et les formes de travail envisagées. Après la séance, le professeur, lors d'un entretien *post*, exprime en quoi ce qui s'est passé est conforme ou non à ses attentes.

Notre analyse, quant à elle, s'élabore selon trois temps successifs (Sensevy, 2007 ; Marlot, Toullec-Théry, 2011) :

- 1) l'analyse structurelle qui s'intéresse à la manière dont le professeur « construit le jeu »
- 2) l'analyse de la dynamique du système JA/JE (Jeu d'apprentissage/Jeu épistémique) qui correspond à l'analyse des pratiques effectives (comment le professeur « fait jouer le jeu »).
- 3) l'analyse de l'épistémologie pratique du professeur (les déterminations du jeu)

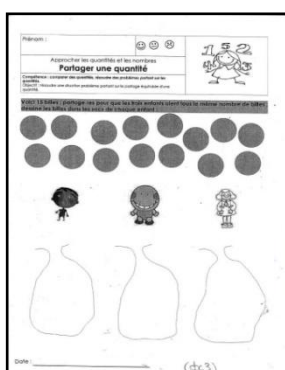
3. ETUDE DE CAS : PARTAGER UNE COLLECTION EN CLASSE MATERNELLE « TRAITS ET COULEURS »

3.1 Analyse structurelle

3.1.1 Présentation du contexte

Fin janvier, dans cette classe de grande section, la notion de partage a été abordée en situation réelle : il s'agissait de partager des galettes des rois confectionnées le matin. Dans la semaine, un atelier (petit groupe hétérogène dirigé par le professeur) a permis aux élèves de manipuler des galettes miniatures à distribuer entre les participants de l'atelier. Au début du mois de mai et sans manipulation préalable, une fiche photocopiée mettant en jeu une situation de partage a été proposée aux élèves (c.f document 1). Un tiers de la classe a eu des difficultés à résoudre la situation problème.

La semaine suivante, le professeur a proposé un travail en atelier par groupe de 5, pour tous les élèves. [Ew] et [Lé] ont manifesté des difficultés : l'enseignante a alors organisé pour eux deux séances d'aide personnalisée, cette même semaine et la suivante



Document 1 : situation de référence « le partage des billes » *Document 1: reference situation: sharing the marbles*

3.1.2 Analyse *a priori* de la situation proposée

La figure ci-dessous donne à voir la succession temporelle et la configuration des différentes situations proposées par le professeur.

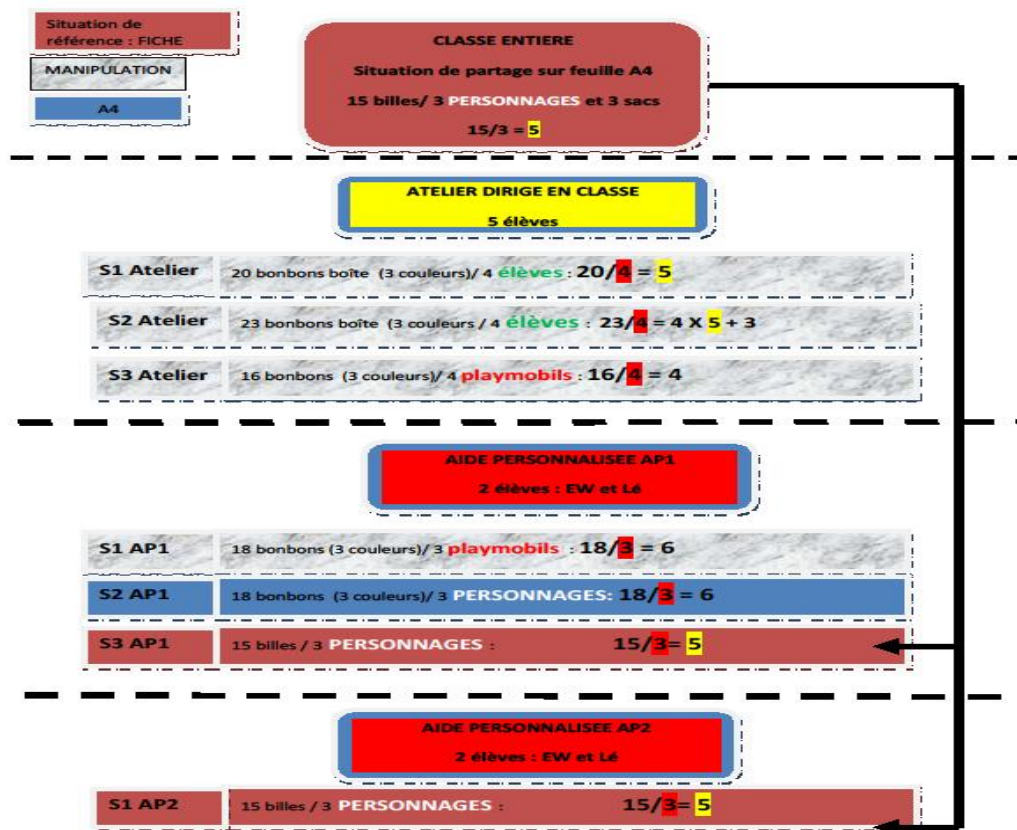


Figure 1 : Chronologie et configuration des différentes situations proposées par le professeur

Cette figure montre le passage progressif et alterné de situations concrètes à des situations plus abstraites, que ce soit dans le cadre de l'atelier en classe ou dans le cas de l'aide personnalisée : 1) distribution de bonbons à des élèves (*S1 et S2 atelier*), puis à des playmobils (*S3 Atelier et S1 Aide personnalisée 1*) ; 2) répartition de bonbons dessinés à des personnages sur une feuille (*S2 Aide personnalisée 1*) puis retour à la situation de référence et répartition de billes à des personnages (*S3 Aide personnalisée 1 et S1 Aide personnalisée 2*). Par ailleurs, à chaque nouvelle séance (Atelier en classe, AP1 puis AP2), on assiste à la reprise systématique de la situation proposée en dernier lors de la précédente séance. L'ensemble des situations semblerait donc avoir été pensée spécifiquement par l'enseignant en réponse à des difficultés rencontrées par les élèves. Pour autant, si l'analyse de ces différentes situations nous permet de relever des enjeux relatifs à la notion de partage (partager équitablement une collection d'objets déplaçables en un nombre déterminé de parties puis partager équitablement une collection d'objets non déplaçables en un nombre déterminé de parties), il apparaît qu'un des enjeux sous-jacents concerne le passage d'une

situation concrète (distribution à des élèves ou à des playmobils) à une situation plus abstraite (sur une feuille, répartition d'objets dessinés à des personnages dessinés). Dans notre langage théorique des modèles, nous pouvons dire que deux jeux épistémiques *source* sont visés par l'ensemble des situations :

(JES1) : Rendre les élèves capables de construire des stratégies de partage équitable avec mobilisation d'un travail sur le nombre

(JES2) : Rendre les élèves capables de passer d'une situation concrète à une représentation abstraite de cette même situation.

Nous pouvons dès lors envisager les procédures probables des élèves et les obstacles qu'ils seront susceptibles de rencontrer selon qu'il s'agit de partager une collection d'objets déplaçables ou non déplaçables.

Toutes ces procédures ne sont pas équivalentes selon que l'élève réalise des répartitions par essai-erreur ou qu'il distribue des objets un par un ou encore par paquets avec cardinal constant ou différent. Ces différentes stratégies de dénombrement rendent bien compte du niveau de construction de la notion de nombre : soit l'élève ne mobilise pas le nombre en tant que quantité, soit il le mobilise comme mémoire d'une quantité. Permettre aux élèves de faire de véritables expériences avec le savoir (au sens de Dewey), consistera ici à permettre à tous les élèves d'éprouver ces différents rapports à la notion de nombre et à faire évoluer ces rapports. Il nous apparaît utile de faire la distinction entre ces différentes opérations mathématiques de partage, distribution et répartition qui correspondent chacune à des visées spécifiques. Assimiler une opération à une autre, pourrait amener le professeur à produire des interprétations erronées sur les propositions des élèves et attester de la mobilisation par l'élève de la capacité à réaliser des partages équitables, alors qu'il ne s'agit que d'estimation ou d'une simple correspondance « terme à terme ».

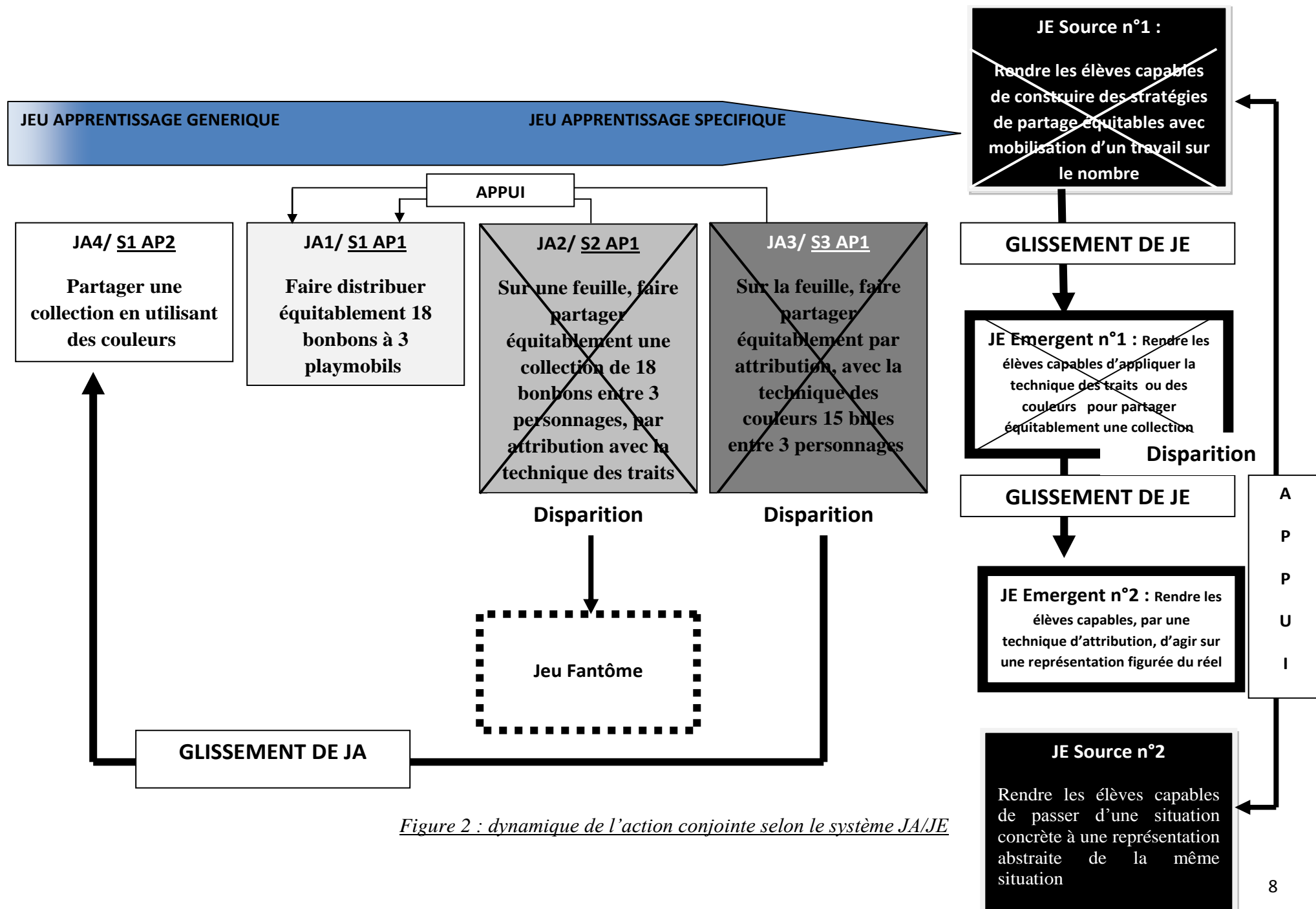
Enfin, si l'on se penche maintenant sur les valeurs numériques des différentes quantités mobilisées, il s'avère que les ordres de grandeur varient peu : le nombre « 5 », résultat de la situation de référence ($15/3 = 5$), est sur représenté. Cette sur-représentation méritera d'être prise en compte lors de l'analyse de la pratique effective afin de voir ce qu'elle induit chez les élèves.

3.2 Analyse didactique des pratiques effectives lors des séances d'aide personnalisée


Nous allons ici nous focaliser sur les 2 séances d'aide personnalisée qui regroupent respectivement 3 situations successives pour la séance AP1 et une seule pour la séance AP2. Le système sémiotique ci-dessous, décrit de manière dynamique le déploiement et le

fonctionnement dans le temps des différents Jeux d'Apprentissage en relation avec les Jeux Épistémiques (sources et émergents).

Un récent travail (Marlot, 2009) a permis une catégorisation des Jeux d'Apprentissage (JA) selon leur *densité épistémique*, c'est-à-dire selon leur degré de proximité avec le savoir en jeu. Ces Jeux d'Apprentissage peuvent alors se déployer selon un gradient épistémique qui propose une répartition des Jeux selon les deux polarités *générique* (peu dense) et *spécifique* (plus denses). Les jeux d'apprentissage sont numérotés JA1...JAn dans l'ordre de leur apparition dans le temps, de même, les jeux épistémiques (JE n°1, n°2). Ce système sémiotique est à lire en regard de l'analyse didactique qui suit.



Situation aide 1 (S1 AP1) 18 bonbons de 3 couleurs différentes/3 Playmobils	
Aménagement du milieu par le professeur	Situation de manipulation : 18 bonbons de 3 couleurs différentes et 3 playmobils disposés sur la table
Action des élèves	[Lé] qui réalise le partage, ne va pas tenir compte de cette « aide » par les couleurs et va distribuer par <i>essai-réajustements</i> . Elle donne pour réponse « 5 bonbons » alors qu'elle en a distribué « 6 » à chaque playmobil. Sa réponse est sans doute orientée par la sur-représentativité du « 5 » (c.f analyse <i>a priori</i>).
Jeux d'apprentissage	JA1 « faire distribuer équitablement 18 bonbons à 3 playmobils ».
Jeux épistémiques	JESource n°1 « Rendre les élèves capables de construire des stratégies de partage équitable avec mobilisation d'un travail sur le nombre
Faits/Phénomènes didactique	Affaiblissement de l'enjeu didactique (partager de manière équitable en mobilisant des stratégies de dénombrement) : en s'aidant des couleurs des bonbons, les élèves peuvent « réussir » sans mobiliser les connaissances liées à la notion de partage.

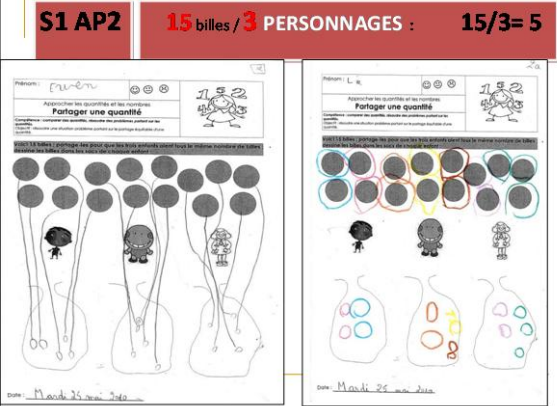
Situation aide 2 (S2 AP1) 18 bonbons de 3 couleurs différente/3 personnages	
Aménagement du milieu par le professeur	<p>Le professeur aide les élèves à passer de la situation concrète (les bonbons et les playmobils) à la situation abstraite (le dessin sur la feuille). La photographie montre qu'il y a conservation : (1) de l'espace de la feuille sous format A3 (2) des valeurs numériques (18 bonbons/3 personnages) et (3) des 3 couleurs des bonbons.</p> 

Action des élèves	<p>[Lé] propose une technique de <u>substitution</u> du geste de distribution qui consiste à déplacer les bonbons vers chacun des 3 personnages : <i>la technique des traits</i> (le trait fait le lien entre le bonbon et le sac)</p> <p>[Lé] agit et [Ew] regarde. [Lé] procède de la même manière que dans la situation précédente : elle remplit les deux premiers sacs chacun avec 5 bonbons en faisant des traits. [Lé] ne se saisit pas la technique de répartition par la méthode « des traits ». Elle arrête donc de tracer les traits lorsqu'il y a 5 bonbons dans les deux premiers sacs. Elle constate alors qu'il reste 8 bonbons non attribués et arrête son geste. Elle] n'utilise pas, là encore, les trois couleurs, ni le résultat qu'elle a pourtant sous les yeux (les 6 bonbons par playmobil).</p>
Jeux d'apprentissage	JA2 : « Sur une feuille, faire partager équitablement une collection de 18 bonbons entre 3 personnages, par répartition avec <i>la technique des traits</i> ».
Jeux épistémiques	JESource n°1 « Rendre les élèves capables de construire des stratégies de partage équitable avec mobilisation d'un travail sur le nombre »
Fait/Phénomène didactique	<p>Le fait que le professeur se saisit immédiatement de la proposition de [Lé], sans vérifier ce que « faire des traits » signifie pour l'élève et le fait qu'elle a déjà prévu le matériel (<i>On peut faire des traits, alors je vous ai apporté de quoi faire des traits. Est-ce que tu as une autre solution, toi Ew ?</i>) montre qu'elle avait déjà anticipé cette « technique » dans son projet « d'aide » (cf épisode 1 en annexe). La suite « tu auras une autre idée », laisse à penser qu'une autre technique sera proposée ultérieurement.</p>

Situation 3 (S3 AP1) 15 billes/3 personnages (fiche noir et blanc)	
Aménagement du milieu par le professeur	<p>le professeur reprend la fiche de référence en noir et blanc. Toutefois, elle poursuit son souci d'aménager la tâche : (1) il y a analogie dans la disposition des éléments (collection d'objets/personnages/ sacs) (2) il y a le même diviseur (3 personnages) et (3) le dividende est un multiple du diviseur. Cette fois-ci chacun des 2 élèves a une fiche de travail.</p> <p>Le professeur essaie ensuite de faire imaginer aux 2 élèves une autre technique que celle des traits. C'est <i>la technique des couleurs</i> implicitement suggérée dans les situations précédentes où le professeur avait proposé des bonbons de 3 couleurs différentes (autant de couleurs que de personnages). Pour les « aider », elle fait émerger le mot « couleur », comme si ce mot suffisait à lui seul à « appeler » la <i>technique des couleurs</i> : « Ah ben voilà ! les couleurs ! Là, elles sont grises les billes mais d'habitude elles sont de toutes les couleurs. Peut-être avec les couleurs on pourrait s'aider... »</p>

Action des élèves	<div data-bbox="427 197 965 586"> </div> <p>Le professeur demande à [Ew] d'utiliser <i>la technique des traits</i> montrée précédemment par [Lé]. [Ew] échoue. C'est à [Lé] que le professeur demande « de s'aider avec les couleurs ». Elle lui donne un pot de crayons de couleurs. [Lé] ne comprend pas l'intention de l'enseignante, c'est un peu comme une devinette.</p> <p>l'organisation spatiale de la fiche agit sur la stratégie que met en place [Lé]. Elle fait des paquets de deux (une bille sur la ligne du haut, une autre sur la ligne du bas) et change de couleur à chaque nouveau groupement de 2. [Lé] et [Ew] ont tous deux échoué la tâche. Le temps imparti à l'aide personnalisée est terminé et les élèves laissent ainsi leur travail inachevé.</p>
Jeux d'apprentissage	JA3 « Sur la feuille, faire partager équitablement par attribution, avec la <i>technique des couleurs</i> 15 billes entre 3 personnages ».
Jeux épistémiques	Jeu épistémique émergent n°1 : « rendre les élèves capables <u>d'appliquer</u> la technique « des traits » ou « des couleurs », pour partager équitablement une collection ».
Phénomène didactique	<p>Du point de vue du jeu épistémique, un premier « glissement » s'est opéré : le jeu épistémique <i>source</i> visait à « rendre les élèves capables de construire des stratégies de partage équitable d'une collection en mobilisant un travail sur le nombre ». Ce jeu disparaît au profit du jeu épistémique <i>émergent</i> qui vise plutôt à « rendre les élèves capables <u>d'appliquer</u> la technique « des traits » ou « des couleurs », pour partager équitablement une collection ». Ce glissement signe un premier affaiblissement de l'enjeu didactique initial.</p>

SITUATION 4 : S1 AP2	
Aménagement du milieu par le professeur	<p>Le professeur réitère la situation S3AP1. Elle demande à nouveau à [Ew] d'utiliser <i>la technique des traits</i> et à [Lé] celle <i>des couleurs</i>. Ces deux techniques renvoient à des procédures qui font écran aux véritables enjeux d'apprentissage. La première, celle <i>des traits</i>, correspond à une stratégie d'attribution « 1 à 1 » alors que la seconde, celle <i>des couleurs</i>, correspond plus à une stratégie qui relève du dénombrement avec l'idée de distribution par paquet de cardinal constant et engage donc un travail sur le nombre. Tout se passe comme si l'essentiel était finalement de rendre les élèves capables d'agir sur une représentation figurée du réel, l'opération de partage équitable, devenant</p>

	alors secondaire.
Action des élèves	<p>Si on regarde le résultat final, on a l'impression qu'[Ew] a réussi. Mais si on regarde comment il a procédé, on s'aperçoit que sa technique n'a pas évolué: c'est le « 5 » en tant que bonne réponse supposée qui est toujours mobilisé. Il a mis « 5 » billes dans le premier paquet, puis 5 dans le second, puis 5 dans le troisième. Le nombre « 5 » agit comme un nombre « magique ».</p> <p>En ce qui concerne [Lé], on ne voit pas non plus d'évolution. Elle poursuit son idée de groupements par deux (2 bleus et deux mauves vont dans le premier sac, puis deux marrons, deux jaunes et deux marrons encore vont dans le second sac. Enfin, deux mauves vont dans le troisième sac. Il reste alors trois billes à partager que [Lé] ajoute au troisième sac. La distribution est donc aléatoire et ne montre aucun travail sur le nombre.</p> <div style="text-align: center;">  </div>
Jeux d'apprentissage	JA4 : « Partager une collection en utilisant des couleurs ».
Jeux épistémiques	Nous pouvons alors décanter de cette analyse, un nouveau Jeu épistémique émergent n°2 : « Rendre les élèves capables par une technique d'agir sur une reproduction figurée du réel ».
Faits/Phénomènes didactique	<p>C'est le Jeu épistémique source n°2 « Rendre les élèves capables de passer d'une situation concrète à une représentation abstraite de la même situation », qui devient la visée principale des transactions didactiques (et non plus le JE source n°1). Il se produit à ce moment un glissement de jeu épistémique : le JE émergent n°1 disparaît au profit du JE émergent n°2.</p> <p>Le jeu d'apprentissage JA2 « Sur une, faire partager équitablement une collection par répartition avec la méthode des traits » disparaît pour laisser place à ce que nous appelons un <i>jeu fantôme</i> qui dénote d'un effet de leurre. Tout se passe comme si [Ew] avait développé une véritable stratégie d'attribution, alors qu'il n'en est rien.</p> <p>Le jeu apprentissage JA3 « Sur la feuille, faire partager équitablement par attribution, avec la méthode des couleurs 15 billes entre 3 personnages » disparaît. Il est remplacé par un jeu, beaucoup plus générique : le jeu JA4 : « Partager une collection en utilisant des couleurs ». Nous observons cette fois-ci, un phénomène de glissement de</p>

	<p>jeu d'apprentissage ; ce dernier étant apparemment connecté avec le Jeu épistémique émergent n°2 : « Rendre les élèves capables par une méthode de répartition d'agir sur une reproduction figurée du réel ». Sauf que les élèves échouent à appliquer la technique d'attribution. Le Jeu épistémique source visé : « Rendre les élèves capables de passer d'une situation concrète à une représentation abstraite de la même situation », ne peut véritablement être investi par les élèves.</p>
--	--

D'un point de vue didactique, l'ensemble des 4 situations d'aide se solde par un évanouissement des savoirs : on commence par observer une densification épistémique des jeux d'apprentissage joués (JA1, JA2 puis JA3) pour aboutir finalement à la mise en œuvre par [Lé] d'un jeu d'apprentissage vidé de tout contenu épistémique, le jeu JA4. Pour autant, nous assistons à ce que nous appelons un effet « de leurre » où tout se passe comme si, les élèves avaient répondu aux attentes du professeur. Sur les productions des élèves, on voit bien « des traits » et « des couleurs », sauf que ces tâches (échouées) n'ont rien à voir avec un travail sur le nombre, ni même avec l'identification et la mise en œuvre d'une stratégie d'attribution.

3.3 Epistémologie pratique et détermination de l'action conjointe : éléments de discussion

La mise en regard de certains éléments de l'*épistémologie pratique* - inférés par le chercheur dans les discours du professeur - avec certaines des actions, érigées en faits didactiques lors de l'analyse, nous permet de mettre aux jours certaines contradictions.

La première contradiction entre le discours et la pratique concerne la question du temps. Pour ce professeur, l'allongement du temps de l'enseignement (notamment en réitérant les situations échouées et en « doublant » les situations d'aide) est une condition majeure de l'aide.

« Les enfants qui ont des difficultés à propos ce travail, je vais leur repropose, peut être pas sous la même forme, mais je vais leur repropose ».

S3AP1 *« On n'a pas terminé bien sûr parce que c'est assez court, mais je reprendrai avec eux mardi prochain ».*

Or, l'analyse nous montre que si, les élèves disposent effectivement de temps « supplémentaire », ce temps ne leur permet pas de vivre de véritables expériences (au sens de Dewey), avec le savoir. Ils n'ont pas le temps de s'exercer librement. Le temps est tout entier dévolu à l'apprentissage de procédures, de techniques, voire de « trucs », destinés à les mettre

en conformité avec les attentes du professeur. L'aide, pensée du point de vue du professeur et non de l'élève, ne recèle pas à notre sens de vertu émancipatrice. Pour ce professeur, aider revient à allonger le temps de l'enseignement et non pas celui de l'apprentissage.

Par ailleurs, si le professeur entend dans son discours, lier difficulté d'apprentissage et sens que l'élève donne à ses apprentissages :

S3AP1 (fiche billes) « Pour Ew, lui qui n'avait pas *choisi* ce système là finalement ne l'a pas compris. Il a fait 5 traits pour symboliser le geste qui met la bille dans le sac. Et là ça m'interpelle ».

dans les faits - et c'est là, la deuxième contradiction - il s'évertue à leur faire appliquer des procédures d'assez bas niveau qui ne contribuent pas à redonner du sens. Il ne perçoit pas les difficultés potentielles liées à la notion de partage ainsi que la valeur épistémique (Marlot, 2008) des techniques de répartition. De surcroît, les élèves sont amenés à deviner les attentes du professeur. La visée est plus du côté de la réussite « à tout prix », même au prix de l'évanouissement des enjeux didactiques (Toullec-Théry, 2006 ; 2009), plus du côté du « faire faire », que du côté de l'apprentissage de l'élève. Parler d'apprentissage consiste en effet, pour nous, à considérer que c'est l'élève lui-même qui opère « en première main » ou dit autrement « de son propre mouvement » (Sensevy, 2007).

Nous ne considérons que les éléments d'épistémologie pratique du professeur – issus tant des discours que des pratiques - peuvent être assimilés à des « prêts à penser ». Nous parlons délibérément de « prêts à penser » car leur pertinence et leur potentialité à aider véritablement les élèves ne sont pas réinterrogés par le professeur. Ces éléments agissent comme des « déclencheurs » de l'action qu'ils orientent en grande partie. Certains sont conscientisés, ils apparaissent dans les discours et sont congruents avec les pratiques : aider c'est reprendre la situation échouée, aider c'est amener l'élève « à faire », aider c'est construire la connaissance de manière linéaire selon une progression du simple au complexe, du concret vers l'abstrait (d'une situation vécue vers la fiche, emblème du format scolaire), aider c'est faire « apprendre » une procédure « efficace » et générale.

D'autres éléments n'apparaissent pas dans les discours, mais se révèlent uniquement au travers de l'analyse des pratiques. Dans la mesure où ils ne sont pas thématiques dans les discours du professeur lors des différents entretiens, nous pouvons penser qu'ils ne sont pas conscientisés. Ils fonctionnent alors comme des *allants de soi*. C'est pourquoi nous les avons appelés les « impensés de l'aide ».

Les considérations du professeur sur le savoir enseigné nous renseignent en partie sur la place qu'il lui accorde. Or, les contenus de savoir ne sont jamais évoqués, ni en terme d'enjeu ni en terme d'obstacles potentiels générateurs de difficulté d'apprentissage. Tout se passe comme

s'ils étaient *transparents* (Margolinas & Laparra, 2011). Dans cette succession de situations d'aide, attribuer, distribuer, répartir, devraient *naturellement et implicitement* conduire les élèves à appréhender la notion de partage : c'est comme si la situation était enseignante par elle-même et supposait une interprétation forcément « adéquate » de la part des élèves, pourtant déjà en difficulté. Cet impensé signe une certaine disjonction entre difficulté d'apprentissage et savoirs. Cette disjonction amène le professeur à une réduction tant qualitative que quantitative des objets de savoir qui nous fait parler de phénomène d'évanouissement des savoirs. Cet évanouissement se traduit le plus souvent par une forme de simplification des situations d'enseignement/apprentissage.

Un autre impensé de l'aide, chez ce professeur, concerne le format d'interaction qui n'est pas réinterrogé dans la situation spécifique de l'aide. Le format habituel de la classe (question du professeur/réponse de l'élève/validation par le professeur) prévaut et se retrouve renforcé par la taille réduite du groupe d'aide, ce qui entraîne nécessairement un surguidage de la part du professeur. Cette posture surplombante empêche l'élève de vivre ses propres expériences avec le savoir et hypothèque la possibilité pour lui d'entrer dans un véritable processus d'émancipation. Il nous semble que ces impensés pourraient contribuer au caractère chronophage de ces situations d'aide, sans que paradoxalement, elles permettent aux élèves de renouer avec le temps didactique de la classe.

4. Conclusion

Cette étude de cas vient en renfort d'autres études réalisées précédemment (Marlot & Toullec-Théry, 2011 ; Toullec-Théry & Marlot, 2012) et participe de la construction d'une collection qui vise à l'émergence de prototypes (Livet, 2005). Le professeur étudié ici développe une posture déjà repérée à plusieurs reprises, dans différents niveaux de classe, et que nous avons qualifié de posture « d'entraîneur ». Dans cette posture, le professeur développe une attitude de surguidage où, à partir d'un apprentissage échoué, il amène les élèves à identifier la procédure (unique) attendue, pour les entraîner ensuite à la reproduire, le plus souvent par imitation. Dans tous les cas, nous observons *a minima*, un affaiblissement de l'enjeu didactique initial, voire un *évanouissement des savoirs*. Dans les épisodes analysés dans cet article, les élèves sont amenés à produire une trace écrite qui ne fait pas sens pour eux et les jeux d'apprentissage mobilisés dans la situation d'aide ne permettent pas aux élèves de dépasser les obstacles rencontrés lors de la situation initialement échouée. Du côté du

professeur, dans ce cas, comme dans ceux déjà étudiés, celui-ci, face à une situation qui lui échappe du point de vue épistémique, va développer des *stratégies-recours* (Marlot & Toullec-Théry, 2011) : il va prendre en charge l'entière responsabilité de la situation d'enseignement/apprentissage et va dériver vers des *zones refuges* (ibid.), liées aux habitudes de la classe : faire produire une trace écrite dont l'aspect général semble en lien avec les préoccupations initialement affichées. Ces conduites aboutissent à produire des effets de « leurre » qui permettent, au mieux, de « sauver la face » en maintenant – apparemment – le lien didactique entre le professeur et les élèves. Pourtant, ce cas, dès le départ a attiré notre attention par son caractère énigmatique : le professeur étudié a véritablement pensé et organisé les situations d'aide personnalisée en connexion avec le travail de la classe. L'enchaînement des situations semble obéir à une logique de dépassement d'obstacle, et fait l'objet d'une programmation très construite. Pourtant, l'écart entre l'attendu et le réalisé s'avère important. Ce cas nous permet, *in fine*, de réinterroger l'idée des conditions nécessaires et suffisantes à l'efficacité de l'aide ordinaire.

La préparation de la situation en amont (la construction du jeu), si elle ne s'outille pas d'un solide arrière-plan notionnel qui permet de cerner les enjeux de l'apprentissage et les obstacles potentiels, ne sera que de peu d'utilité au professeur, lors de la mise en œuvre. En effet, c'est dans la régulation de l'activité des élèves en cours d'action, que se développe la possibilité effective d'un dépassement des obstacles. Encore faut-il que le professeur dispose d'indicateurs fiables pour percevoir les signes de la manifestation de ces obstacles, qu'il se mette en capacité de pouvoir relever ces signes dans le travail des élèves et qu'il ait clarifié pour lui-même les enjeux de la situation, afin d'orienter les élèves vers les objets pertinents (ceux générateurs d'apprentissage).

Il nous semble aujourd'hui essentiel, si nous voulons engager un cercle vertueux où la difficulté scolaire, au lieu d'être source d'aliénation, devienne source d'émancipation pour l'élève, de prendre le temps d'identifier et de réinterroger ces impensés et ces « prêts » à penser » de l'aide ordinaire.

5. Bibliographie

- Bucheton, D. & Dezutter, O. (2008). Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la formation et la recherche. Perspective et éducation et formation. Belgique : De Boeck.
- Dewey, J. (1916). *Démocratie et éducation : introduction à la philosophie de l'éducation*. Paris : Armand Colin (traduction française, 1975).

-

- Livet, P. (2005). Les diverses formes de raisonnement par cas. In J-C Passeron & J. Revel (Eds.), *Penser par cas*, 229-254. Paris : Editions de l'EHESS
- Margolinas, C. , Laparra, M.(2011). Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire. *Pratiques enseignantes et inégalités scolaires*, (Jean-Yves Rochex et Jacques Crinon, Dir.). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Marlot, C. (2008). Caractérisation des transactions didactiques. Deux études de cas en Découverte du Monde Vivant au cycle 2 de l'école élémentaire. Thèse de doctorat. Université de Rennes 2.
- Marlot, C. & Toullec-Théry, M. (2011). Caractérisation didactique des gestes de l'aide à l'école élémentaire : une étude comparative de deux cas didactiques limite en mathématiques. *Education et didactique*. N°2, vol.5.pp 129-154. Rennes : PUR
- Marlot, C. (2009). Glissement de Jeu d'Apprentissage scientifiques et épistémologie pratique de professeurs au CP. *ASTER* n° 49, 109-136. *Enseignements scientifiques et techniques dans la scolarité obligatoire*. Paris : INRP.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action du professeur. In G. Sensevy & A. Mercier (dir), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). Agir ensemble : l'action didactique conjointe. In G. Sensevy & A. Mercier (dir), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Sensevy, G. (2005). Sur la notion de geste professionnel. *La Lettre de l'AIRDF*, 36, 4-6. Namur : AIRDF.
- Sensevy, G. (2011). Le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique. Bruxelles : De Boeck.
- Toullec-Théry, M. (2006) *Aider les élèves « peu performants en mathématiques à l'école primaire : quelles actions des professeurs ? Etude in situ de professeurs des écoles de classes ordinaires et de maîtres spécialisés à dominante pédagogique*. Thèse, Université Rennes 2.
- Toullec-Théry, M. (2009). Une étude des discours et des actions d'aide de six professeurs des écoles auprès d'élèves « peu performants » en mathématiques. *Recherche en Education*, n°6, pp.109-124.
- Toullec-Théry, M., Marlot, C. (2012). L'aide ordinaire en classe et dans les dispositifs d'Aide Personnalisée à l'école primaire : une approche comparatiste en didactique. In C. Marlot & M. Toullec-Théry (coord.), *Diversification des parcours des élèves : pratiques enseignantes et organisations scolaires en question*. Recherche En Education. Hors série n°4.